

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

Gönül Karasu¹

Abstract

The interest of this work devotes itself to the repeating linguistic actions of the students in the DaF conversation lessons. Repetitions in the lesson discourse are functionally different than repetitions in the daily discourse. The support of repetitions by the students in the class discourse is tried to be demonstrated here on the basis of examples. Recordings from the DaF conversation lessons were transcribed and reconstructed according to Hiat. The kinds of the repetitions and their functions in these DaF conversation lessons are limited with this study. The findings of the study should be concerned consciously in order to accomplish a better understanding and reacting to these repeating actions of the students like inquiry, correction, confirmation, precautionary self-control, verification and confirmation in the conversation lessons –most of which are accomplished by the students for a certain aim however unconsciously.

1. Einleitung

Diese Arbeit soll die Wiederholungen in der Institution Hochschule darlegen, die sich von den alltäglichen Wiederholungen unterscheiden. Die institutionell angelegten Wiederholungen zeigen an der Hochschule, die wieder charakteristisch anders anliegen als die in der Schule (Wiesmann 1999: 13), spezifische Merkmale auf, die in dieser Arbeit, das sprachliche Handeln der Studenten in Betracht ziehend exemplarisch dargelegt werden soll. Es sollen die Subtitel der wiederholenden Handlungen im Interaktionsraum des Konversationsunterrichts in der Abteilung für Deutschdidaktik an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Anadolu - Universität herausgearbeitet und ihr Beitrag zur Wissensverarbeitung dargelegt werden. Diese wiederholenden sprachlichen Handlungen in der Institution Hochschule haben die Funktion der Wissensverarbeitung, denn Wiederholungen zeigen in sich Unterschiede auf, die je nach der Turn-Wiedergabe der Studenten variieren. Diese Studie gehört zu den Fallstudien.

¹ Anadolu-Universität, Hochschule für Tourismus und Hotelmanagement

Die vorliegende Arbeit zieht von der funktional-pragmatischen Methode (Rehbein 1977, 1979) Nutzen, die auf authentischen Aufnahmen beruht. Die Aufnahmen wurden aus dem Konversationsunterricht der Fakultät für Erziehungswissenschaften auf Tonband verwirklicht, die nach dem Verfahren EXMARaLDA (Rehbein 2004, vgl.: Ehlich/Rehbein 1976, 1979a) transkribiert und rekonstruiert wurden. Das Korpus besteht aus 4 Aufnahmen, die im Lehrjahr 2007 – 2008 verwirklicht wurden. Die Studentenzahl beträgt 23.

Wiederholungen sind die wortwörtliche Übernahme einer Bezugsäußerung, wo sich der propositionale Gehalt nicht ändert. Auch ein Teil der Äußerung kann wiederholt werden, worin sich dann der propositionale Gehalt nun ändern kann und womöglichst auch andere sprachliche Handlungen herangezogen werden können. Im türkischen Wörterbuch (Türkçe Sözlük 1998: 2175) wird Wiederholung als Nomen 1. dieselbe Erscheinung/Wiederholung der Tätigkeit, der Arbeit, 2. als das mehrmalige Sagen eines Gedankens oder Wortes im schriftlichen oder mündlichen und 3. als noch einmal, wieder einmal definiert. Wiederholen als Verb wird als noch einmal/von neu an Äußern und Tun definiert. Nach Duman (2005: 144) ist das Ziel der Wiederholungen das bereits Gesagte durch Wiederholung zu verfestigen. Auch der Übergang zu einem weiteren Thema kann durch die Wiederholung der vorigen Äußerungen eingeleitet werden, die auch eine Funktion der Zeitgewinnung haben.

Kameyama (1999: 187, siehe auch Bühlig 1996: 2) betont die Wiederholung des bereits Geäußerten, um sie überhaupt als Wiederholung benennen zu können. Diese Wiederholungen können sich auch auf bestimmte Teile in der Äußerung widmen, die Kameyama als 'Wörtliche Reverbalisierung' benennt und „*meint dabei eine Verbalisierung des zuvor Geäußerten unter Verwendung der gleichen sprachlichen Ausdrücke in der gleichen Form.*“. Er macht die Feststellung, dass Wiederholungen vom Sprecher um das Nichtverstehen zu vermeiden gemacht werden und Wiederholungen vom Hörer dagegen Signale zum Hörer hin sind, die aufzeigen sollen, dass das Wissen verarbeitet worden ist oder auch nicht (Kameyama, 1999: 193). Er macht auch die Feststellung, dass Wiederholungen auch die Funktion zum Übergang eines anderen Musters haben. Sie werden besonders nach oder vor reparativen Handlungsmustern benutzt (Kameyama: 195). Duman (2005: 143) stellt in ihrer Arbeit fest, dass in der Institution des Gesundheitswesens Familienberatung in der Arzt-Patienten Kommunikation Wiederholungen deshalb gemacht werden, um Zeit am Denken und Planen zu gewinnen. Nach ihr werden Wiederholungen von Ärzten gemacht, um die Teilnahme am Gespräch zu signalisieren. Sie entwickeln somit eine Strategie, die eine teilnehmende Funktion hat.

Keller spricht bezüglich Wiederholungen von „*vorsorglicher Wiederholung*“ (1978: 8), der man besonders im Telefonverkehr, Sprechfunkverkehr und der

Klassenkommunikation begegnet und die einen Unterschied zum alltäglichen Wiederholen aufweist. Vorsorgliche Wiederholungen haben die Aufgabe das Wissen beim Hörer zu sichern. Becker-Mrotzeck (2001: 42) betrachtet Wiederholungen aus der Perspektive der Lehrkraft, die im Unterricht des Öfteren zu Wiederholungen greift. Nach ihm werden Wiederholungen von Lehrkräften besonders dann gemacht, wenn ein bestimmtes Wissen von den Studenten erwartet wird, das aber zögernd kommt.

2. Eigenschaften der Wiederholungen von Studenten

Bevor mit der Analyse angefangen wird, ist es zu betonen, dass Wiederholungen meines Erachtens zur Bezugsäußerung durch ihre Betonung und Dehnung hauptsächlich die Funktion der Wissensverarbeitung im Klassenraum neben der Verständnissicherung haben (siehe Kameyama 2004). Im Fremdsprachenunterricht Deutsch soll so weit wie möglich das Erlernte geübt werden. Auch Duman (2005: 143) schreibt hierzu, dass Wiederholungen als wissenverarbeitende Handlungen angesehen werden können. Die Wiederholung der Bezugsäußerung trägt nach ihr den Zweck des besseren Verständnisses im Interaktionsraum. Die Lehrkraft bringt ihre Äußerung in den Interaktionsraum, wo von den Studenten erwartet wird, dass die Perzeption ohne weiteres gelingt.

Aber nicht immer wird von den Studenten die Bezugsäußerung im mentalen Prozess verarbeitet. In solchen Fällen greifen Studenten u.a. zu selbstinitiierten expliziten oder auch impliziten Wiederholungen, die ihre Wissensverarbeitung in den Interaktionsraum bringt. Sie machen Wiederholungen auch darum, um der Lehrkraft zu zeigen, dass sie am Gespräch aktiv teilnehmen und das Wissen richtig anwenden können usw. Studenten können auch fremdinitiiert zu expliziten oder auch impliziten Wiederholungen aufgefordert werden. Die Lehrkraft kann direkt auf eine Wiederholung bestehen, wenn z.B. wegen Lärm die Äußerung des Studenten nicht verstanden werden konnte. Solche Wiederholungen gehören zu den simplen Wiederholungen, die in jeder Situation aufzufinden sind und eher die Aufgabe der Verständnissicherung haben. In unserem Interesse liegen vielmehr Wiederholungen, die institutionsspezifisch anliegen und einen eigenen Charakter aufweisen. Um dies erkunden zu können, werden aus den Transkriptionen im Folgenden Beispiele vorgelegt, die im Konversationsunterricht vorkommen. Nach der Bearbeitung der Beispiele sollen anhand einer Abbildung die Endergebnisse festgehalten werden, dem dann der Schluss folgt.

Konversationsunterricht im Rahmen des DaF's

Im Konversationsunterricht sollen die Studenten am Unterricht soweit wie möglich teilnehmen. Der Zweck des Unterrichts liegt darin, dass die Studenten

das bereits Erlernte jetzt im Unterricht richtig ansetzen. Diese aktive Teilnahme der Studenten am Unterrichtsthema zeigt das sprachliche Verhalten der Studenten. Dies ist der Grund, warum wir den Konversationsunterricht zum Forschungsthema gemacht haben, denn in dessen sprachlichen Verhalten sind Wiederholungen eingebettet, die für uns interessant sind.

3. Analyse

Ich möchte hier nun vom propositionalen Gehalt der Wiederholungen ausgehend die Funktion der Wiederholungen darlegen. Wiederholungen im Konversationsunterricht haben unterschiedliche propositionale Gehalte, die hier veranschaulicht werden sollen.

In Beispiel (1) fühlt sich anscheinend die Studentin 1 in einer Situation, wo sie die Äußerung noch einmal wiederholen sollte und führt es auch durch, indem sie es laut in den Seminarraum verkündet. Somit liegt hier ein Beispiel vor, in der ohne aufgefordert zu werden, eine Studentin zu einer selbstinitiierten expliziten Wiederholung greift. Dieses Beispiel als Wiederholung gilt als vorsorgliche Wiederholung (siehe hierzu Keller, 1978: 8), die dazu dient, das Verständnis im Interaktionsraum zu verfestigen und die Richtigkeit der Äußerung zu testen.

Beispiel (1): Selbstinitiierte explizite vorsorgliche Wiederholung:

[26]

	80	81
Std1 [v]	Hocam e: tekrar alayım ben o cümleyi	Was machst du, wenn du siehst, dass dein
Std1 [d]	<i>Mein Lehrer, ich wiederhole den Satz noch einmal.</i>	

[27]

	82
Lktr [v]	Was machst du, wenn dein Geliebter dich betrügt • oder dich
Std1 [v]	Geliebter dich betrügt?

[28]

	83	84
Lktr [v]	betrügen würde. Ja.	
Std1 [v]		Was machst du, wenn du siehst, dass dein Geliebter dich
Std1 [d]		<i>Heißt es: "Was machst du, wenn du siehst, dass dein</i>

[29]

	85	86
Lktr [v]		Ja. Auf Seite 26 haben wir Nr.14!
Std1 [v]	betrügt, di mi hocam?	
Std1 [d]	<i>Geliebter dich betrügt?</i>	

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

In (80) verkündet die Studentin 1 selbstinitiiert explizit an: “Hocam e: tekrar alayım ben o cümleyi” (Mein Lehrer, ich wiederhole den Satz noch einmal.), dass sie ihre Äußerung noch einmal wiederholen wird und macht eine vorsorgliche Wiederholung, in der Betonung der Frageintonation, um das Verständnis im Interaktionsraum zu sichern und ihr Wissen zu verarbeiten. Nach ihrer Wiederholung in (81): „Was machst du, wenn du siehst, dass dein Geliebter dich betrügt?“ wiederholt wiederum die Lehrkraft die Äußerung der Studentin 1 in (82) in verkürzter Form: “Was machst du, wenn dein Geliebter dich betrügt • oder dich betrügen würde.” und bestätigt ihre eigene Äußerung und eigentlich auch die der Studentin 1 in (83) durch: “Ja.”. Die Studentin besteht aber auf ihre eigene ganze Äußerung und wiederholt sie, indem sie nachher der Lehrkraft dann auch direkt danach fragt, ob die Äußerung auch richtig ist (84): “Was machst du, wenn du siehst, dass dein Geliebter dich betrügt, di mi hocam?” (Nicht wahr?). Auf diese Aufforderung durch der Studentin 1 kommt nur eine ganz kurze Bejahung von der Lehrkraft in (85): “Ja.” Diese kurze Bejahung kann daran liegen, dass die Studentin keinen Fehler gemacht hat, aber trotzdem die Äußerung nach der Lehrkraft zu lang ist, worauf aber die Lehrkraft nicht eingehen möchte. Es kann auch sein, dass die Lehrkraft mit ihrer Wissensverarbeitung weiter machen möchte und die sprachliche Handlung der Studentin 1 nun als störend empfindet und somit mit einer kurzen Antwort den Turn abbricht. In (86) tritt die Lehrkraft sofort ohne Pause in die nächste sprachliche Handlung ein: “Auf Seite 26 haben wir Nr. 14 und 15 • •14 oder 15? 14!“, die zeigt, dass der Sprecherwechsel zwischen der Lehrkraft und der Studentin 1 beendet ist. An diesem Beispiel kann man sehen, wie die Aufforderung der Studentin 1 auf eine Wissensverarbeitung ohne eine weitere Gegenhandlung von der Lehrkraft dasteht.

Die Studentin 1 wiederholt in Beispiel (2) ihre Äußerung, wo sie ihre Stimme erhöht und von sich selbst sicher ist. Hier liegt eine implizite selbstinitiierte Wiederholung vor, die wieder vorsorglich in die Tat umgesetzt wird.

Beispiel (2): Selbstinitiierte implizite vorsorgliche Wiederholung:

[1]

	1	2	3	4	5
Lkt [v]	K ö f t e !			Cümle • • .	
Lkt [d]	Frikadelle!			Satz • • .	
Std1 [v]		Frikadelle.			
Std1 [k]		((Studenten sprechen durcheinander.))			
Std1 [v]			Frikadelle.		Man das Essen ist

[2]

[2]	6	7	8	9
Lkt [v]		Ok. Tam pişmiş, yanmış. İşte: Ganz		
Lkt [d]		Ganz gegrillt, verbrannt.		
Std1 [v]	Frikadelle. Man das Essen ist Frikadelle.			

[3]

	10	11
Lkt [v]	gegrillt veya gebraten.	İşte gegrillt veya gebraten dersiniz.
Lkt [d]	<i>oder</i>	<i>Ihr könnt gegrillt oder gebraten sagen.</i>
Std1 [v]	Ganz gebraten.	

Studentin 1 wiederholt die Äußerung des Studenten 1 in (3): „Frikadelle.“, die zu den Echoäußerungen gehört. Nach der Aufforderung der Lehrkraft, dass die Studenten Sätze bilden sollen, gibt die Studentin 1 ihre Äußerung in den Interaktionsraum in (5-6): „Man das Essen ist Frikadelle. Man das Essen ist Frikadelle.“, die sie noch einmal vorsorglich wiederholt. Während die Studentin ihre eigene Äußerung wiederholt, kontrolliert sie meines Erachtens ihre Äußerung und vergewissert sich zugleich, ob sie richtig ist. Die Lehrkraft schließt die sprachliche Handlung der Studentin 1 mit einem einfachen „Ok.“ in (7) und fährt mit ihrem Unterricht fort, wo sie dann mit Student 1 in Interaktion tritt. Student 1 rephrasiert die Teile von der Äußerung der Lehrkraft in (7-9): „Ok. Tam pişmiş, yanmış, işte: Ganz gegrillt veya gebraten.“ setzt sie wie ein Puzzle zueinander, äußert sie dann in (10): „Ganz gebraten.“ und erwartet, dass ihn die Lehrkraft, wenn die Äußerung falsch ist, verbessert. In (11): „İşte: gegrillt veya gebraten dersiniz.“ (Ihr könnt gebraten oder gegrillt sagen.) kommt auch die Verbesserung in der türkischen Sprache. Hier liegt eine rephrasierende wiederholende Handlung vor, die ineinander greifen. In Beispiel (3) liegt eine Wissensverarbeitung vor, wo Rephrasieren und Wiederholen zusammen das Verständnis und zugleich das Wissen verarbeiten.

Beispiel (3) Fremdinitiierte implizite Wiederholung und Rephrasierung (a):

[78]

	183	184
L [v]	Ihnen? Du meinst sie.	
Std3 [v]	Ihnen nerden çıktı?	Sie sind: gegangen und e: wir haben unsere e/unseren
Std3 [d]	Wie komme ich auf Ihnen?	
Std3 [k]	((lacht dabei))	

[79]

185	186	187	188	189	190
-----	-----	-----	-----	-----	-----

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

L [v]	unsere	Fahrräder	Fahrräder!
Std3 [v]	Fahrrad	unsere	unsere Fahrräder
Std5 [v]			Wann haben wir •
Std5 [k]			((lacht))

[80]						
	191	192	193	194	195	196
L [v]		in der Stadt	in Eskişehir		ist viel passiert.	
Std5 [v]	gefahren in der Stadt		Ja		Ja, e::	

In Beispiel (3) macht die Lehrkraft eine Rephrasierung auf die Äußerung der Studentin 3 in (184): „Sie sind: gegangen und e: wir haben unsere e/unseren Fahrrad“, indem sie den Teil der Äußerung „unseren“ aufgreift und sie verbessert und wiedergibt (185): „unsere“. Die Studentin wiederholt dann die Rephrasierung der Lehrkraft in ihrer korrekten Form. Nach dieser gemeinsamen Verarbeitung des Possessivpronomens geht die Lehrkraft nun auf die Verarbeitung des Nomens ein, die im Plural stehen müsste. Die deutsche Bedeutung liegt beim Studenten fest. Sie wird nur falsch eingesetzt, was durch die Lehrkraft in die korrekte Anwendung in (187) geleitet wird. Nun wiederholt die Studentin beide Teile der Rephrasierung der Lehrkraft, wo sie die Teile endlich korrekt benutzt. Diese Wiederholung durch den Studenten zeigt der Lehrkraft, dass die Korrektur auch beim Studenten perzipiert worden ist.

Die Lehrkraft versteht in Beispiel (4) den Studenten 1 nicht, und der Student geht auf die Forderung zur Wiederholung von der Lehrkraft auf eine Wiederholung ein, damit die Interaktion auch sich verwirklicht. In diesem Beispiel kann man von einer fremdinitiierten expliziten Wiederholung sprechen. Man darf aber dabei nicht vergessen, dass hier eine asymmetrische Situation zwischen den Gesprächsteilnehmern vorliegt, wo die Lehrkraft den Interaktionsraum dirigiert und kontrolliert.

Beispiel (4) Fremdinitiierte explizite Wiederholung und Rephrasierung (b):

[40]	74	75	76	77
Lkt [v]	Einzeln. Tek tek içeri giriniz. Kommen Sie bitte einzeln herein.			
Lkt [d]	Kommen Sie einzeln herein.			
Std2 [v]	Meine Freundinnen			

[41]

	78	79	80
Lkt [v]		He?	
Lkt [d]		Was?	
Std1 [v]	Birer birer de aynı mı oluyor ?		Birer birer de aynı mı oluyor ?
Std1 [d]	<i>Ist es auch dasselbe bei "birer birer"?</i>		<i>Ist es auch dasselbe bei "birer birer"?</i>
Std2 [v]	e: kommen einzeln.		

[42]

	81	82
Lkt [v]	Aynı.	Birbirinin ardına dersen: „Einer nach dem Anderen.“ diyebilirsiniz.
Lkt [d]	<i>Dasselbe. Wenn du sagst Einer nach dem Anderen: (Einer nach dem Anderen) könnt ihr sagen.</i>	

Auch in Beispiel (4) liegt unseres Erachtens eine wissenverarbeitende Wiederholung vor. In der Äußerung (78): „Birer birer de aynı mı oluyor?“ (Ist es auch dasselbe bei „birer birer“?) wird nach einem Wissen gefragt, was die Lehrkraft anscheinend aus verschiedenen Gründen nicht verstehen kann. Nach der Aufforderung der Lehrkraft durch (79): „He?“ (Was?) geht der Student 1 auf die Wiederholung der Äußerung in (78) ein. Hier besteht eine Wiederholung durch die Störung des Kanals, was aber wieder zur Verarbeitung des Wissens dient, die im Charakter des Unterrichts liegt. Dieses Beispiel dient zu den simplen Wiederholungen, die das Verständnis sichern sollen. Auch in Beispiel (5) rephrasiert wieder die Lehrkraft die Äußerung der Studentin 4, aber diesmal rephrasiert sie es so, wie sie falsch ausgesprochen wurde.

Beispiel (5) Wiederholung als Signal des Könnens:

[39]

	93
Std4 [v]	Gestern Ab/Abend habe ich e mit e einer/einem

[40]

	94	95	96
Lektr [v]		einer jungen Mann?!	einem
Std4 [v]	jungen Mann getroffen.		einem jungen Mann.

[41]

	97	98	99
Lektr [v]	jungen Mann getroffen.		Ja.
Std4 [v]		Ehm, ehm: kennengelernt.	
Std2 [v]		Buluştum?!	
Std2 [d]		Mich getroffen?!	

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

In Beispiel (5) beginnt Studentin 4 mit ihrer Äußerung in (93), macht die Adjektivdeklinaton zuerst falsch, die sie dann nach einem mentalen Prozess korrekt wieder einsetzt: „Gestern Ab/Abend habe ich e mit e einer/einem jungen Mann getroffen.“. Die Lehrkraft rephrasiert den falschen Teil der Äußerung in (94): „einer jungen Mann?!“, um wahrscheinlich den Seminarteilnehmern mit der Mitbeteiligung der Studentin 4 vorzuführen, wie es in der richtigen Form lauten müsste. Die Studentin 4 wiederholt ihren richtigen Teil der Äußerung in (95): „einem jungen Mann.“, wodurch sie auch ihr richtiges Wissen an die Lehrkraft und an die Studenten ankündigt. Somit zeigt sie, dass sie sich sicher ist, die Äußerung in die richtige Form gesetzt zu haben. Durch diese Wiederholung wird wieder das Wissen verarbeitet.

In Beispiel 6 wiederholt der Student 1 die Äußerung der Lehrkraft, die signalisieren soll, dass das bestimmte Wissen dazu fehlt.

Beispiel (6) Wiederholung als Signal der Ungewissheit:

[1]

	1	2
Lktr [v]	Heute ist der 7. Dezember 2006, ok. Wer möchte über eine Nachricht, über die wir	

[2]

	3	4	5
Lktr [v]	an diesem Wochenende gehört haben, sprechen? Nachricht.		Haberler.
Lktr [d]			Die Nachrichten.
Std1 [v]	Nachricht.		

Der Student 1 wiederholt die Äußerung der Lehrkraft in (3): „Nachricht.“, wodurch er durch eine unsichere Stimme seine Ungewissheit signalisiert, dass er die Bedeutung der Äußerung nicht kennt. Die Lehrkraft tritt mit dem Studenten sofort in Interaktion ein und gibt ihm die Bedeutung in der türkischen Sprache. In Beispiel (7) verwirklicht sich die Wiederholung in der Funktion der Wissenssicherung. Durch das gemeinsame Wiederholen der Studenten wird das Wissen, das bereits vorhanden ist, in seiner richtigen Form zusammenbearbeitet. Dieses Beispiel unterscheidet sich von den anderen Beispielen darin, dass hier mehrere Hörer zum gemeinsamen Sprecher werden.

Beispiel (7) Selbstinitiierte implizite Wiederholung mehrerer Studenten als Wissensverarbeitung:

[48]

	107	108
Std4 [v]	Er hat mich zum e Abend/Abendessen/Abendessen einge/eingeladen. ((Die anderen Studenten	

[49]

	109
Lktr [v]	Eingeladen, ok.
Std4 [v]	wiederholen das Verb: eingeladen des Öfteren vor sich hin.)).

In Beispiel (7) liegt eine Echowiederholung vor, in der bedingt durch den Fremdsprachenunterricht eine Wissensverarbeitung vorliegt und von den Studenten als durch die Wiederholung des Partizips II verarbeitet angekündigt wird. Die Studentin 4 gibt ihre Äußerung (107) in den Interaktionsraum: „Er hat mich zum e Abend/ Abendessen/ Abendessen einge/eingeladen.“, wovon die anderen Studenten nur den Teil des Partizip II nehmen und zusammen wiederholen. Die korrekte Anwendung wird mit den Studenten zusammen bearbeitet. Solche Wiederholungen werden im Fremdsprachenunterricht gerne benutzt, um das Wissen zu verfestigen.

Beispiel (8) ist daher interessant, dass hier die Lehrkraft das falsche Verb rephrasiert, korrigiert und wiedergibt, wobei aber die Wissensverarbeitung sich bei der Studentin 4 dennoch nicht verwirklicht.

Beispiel (8) Wiederholung und Unterstützung des rephrasierten Teils der Äußerung:

[84]

	180	181	182	183	184	185
Lkt [v]	D o ğ r u ?		Y a n l ı ş ?		Mektup, Gamze ?	
Std1 [v]				Falsch.		
Std2 [v]		R i c h t i g .				
Std4 [v]						Ich habe

[85]

	186	187
Std3 [v]	geschrieben.	
Std4 [v]	meinem Freund einen/meinem Freund e: einen Brief geschriebt.	Ay,

[86]

	188	189	190
Lkt [v]			Geschrieb é n.
Lkt [d]			
Std3 [v]	geschrieben ((Gelächter)).		
Std4 [v]	geschriebt.	geschrieben.	

In (185): „Ich habe meinem Freund einen/meinem Freund e: einen Brief geschriebt.“ benutzt die Studentin 4 das falsche Partizip II. Die Lehrkraft rephrasiert es sofort und gibt sie in der verbesserten Form wieder (186): „geschrieben“. Obwohl die Studentin ihre Verwunderung über ihre Äußerung in (187) durch: „Ay“ ankündigt, verwirklicht sich anscheinend der mentale

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

Prozess bei der Studentin nicht, vielleicht wegen Ungenauigkeit oder auch Aufregung, und fährt mit ihrer Äußerung in (187) weiter: „geschrieben.“, indem sie wieder die falsche Beugung benutzt. Diesmal wiederholt die Äußerung der Lehrkraft die Studentin 3, die damit auch der Studentin 4 betont, dass sie sie wieder Falsch benutzt hat. Nun hat anscheinend die Studentin 4 ihren mentalen Prozess beendet und ihr Wissen verarbeitet und geht auf die korrekte Benutzung des Partizip II ein, indem sie nun die Äußerung der Studentin 4 in (189) wiederholt und als verstanden ankündigt: „geschrieben.“. Hier kann man eine verständnissichernde Handlung der Studentin 3 sehen, worauf dann die Lehrkraft durch eine steigende Intonation das Partizip wiederholt, verfestigt und legalisiert. Auch in Beispiel (9) geht die Lehrkraft auf die Korrektur der falschen Äußerung der Studentin 5 ein, worauf von der Studentin kein Rücksignal folgt, ob es bearbeitet wurde oder nicht.

Beispiel (9) Das Fehlen der Wiederholung durch den Studenten:

[17]

	42	43
Lktr [v]	Ich habe nicht/Das heißt, du hast kein Piersing.	
Std5 [v]	Ich habe((kaum zu hören)) kein Piersing.	

[18]

	44	45	46	47
Lktr [v]	Du magst es nicht.		Du magst Piersing!?	
Std5 [v]	Ha mag. Ich möge Piersing.			

[19]

	48
Lktr [v]	Tetoowierung?
Std5 [v]	E natü/natürlich.

Auf die Äußerung der Lehrkraft in (44): „Du magst es nicht.“ denkt anscheinend die Studentin 5, dass sie ihre Bewertung zum Piersing machen sollte und gibt ihre Einstellung zum Piersing in (45), worin sie aber das Verb mögen falsch konjugiert. Die Lehrkraft wiederholt die ganze Äußerung der Studentin 5 in (46): „Du magst Piersing!“ indem sie auch die falsche Konjugation verbessert. Auf diese Verbesserung folgt keine Wiederholung von der Studentin 5. Nach unserer Einstellung folgt hier kein Signal von der Studentin, dass sie die Korrektur im mentalen Prozess verarbeitet hat, wobei es eigentlich sein müsste. Auch die Lehrkraft besteht auf ein Rücksignal nicht. Hier hat die Wiederholung die Funktion der Rückmeldung an die Lehrkraft, dass das Wissen auch richtig angewendet wurde, was in diesem Beispiel nicht vorkommt.

4. Schlussbemerkung

In der folgenden Abbildung, dem die Abbildung Kameyama's (2004: 200) zugrunde liegt, wo Kameyama die wiederholenden Handlungen in alltäglichen Gesprächen zwischen Japanern und Deutschen aus der Sicht der Verständnissicherung durchgenommen hat und die für diese Arbeit den Ausgangspunkt bildet, sollen aus der Sicht der Studenten die Wiederholungen im Konversationsunterricht an der Abteilung Deutschdidaktik der pädagogischen Fakultät dargelegt werden. Dies wiederum könnte ebenfalls selbst ein Ausgangspunkt für nachfolgende Forschungen sein.

Verständnissichernde wiederholende Handlungen

SPRACHLICHE HANDLUNG	AKTANT	INTONATION	MENTALER PROZESS	BEISPIEL
Nachfrage	Studentin	Äußerung in Frageintonation	Kontrolle der Äußerung	B 1
Vorsorgliche Selbstkontrolle	Studentin	betonte Intonation	Eigene Kontrolle der Äußerung	B 2
Korrektur	Studentin	steigende Intonation	Korrekte Benutzung des Gewussten	B 3
Exothese zum Plan	Student	steigende Intonation	Sicherung des Verständnis	B 4
Bestätigung	Studentin	steigende Intonation	Positive Eigenbewertung d. Bezugsäußerung	B 5
Vergewisserung	Student	fallende Intonation	Aufhebung der Unsicherheit	B 6
Bekräftigung	Alle Studenten	fallende steigende Intonation	Bearbeitung des Gewussten	B 7
Bestätigung	Studentin	fallende - steigende Intonation	Bearbeitung der schlechten Perzeption	B 8
Weigern oder fehlen lassen	Studentin	-	Übergang zur nächsten Äußerung	B 9

Abbildung 1: Wiederholungen der Studenten im Konversationsunterricht für Deutschdidaktik

In dieser Arbeit wurden die Wiederholungen im Konversationsunterricht Deutsch darzulegen versucht. Man sieht, dass im Konversationsunterricht Wiederholungen gezielt auf kognitive Verfahren bauen und somit sowohl an Einzelheiten als auch an ganzen Äußerungen operieren. Wenn man die Beispiele genauer betrachtet, stellt sich hier die Frage, ob wirklich immer mit wiederholenden sprachlichen Handlungen das Wissen verarbeitet und das

Wiederholungen im Konversationsunterricht als sprachliches Handeln

Verständnis gesichert werden kann. Während in den Beispielen 3, 4, 5 und 7 die Interaktion mit seinen wiederholenden Handlungen ohne weiteres stattfindet, wie mit der Korrektur, mit der Exothese zum Plan hin, der Bestätigung und der Bekräftigung der eigenen Äußerung, kann man sehen, dass die Gegenhandlungen zu den Wiederholungen in den Beispielen 1, 2, 6, 8 und 9 entweder zu knapp sind oder auch fehlen.

In Beispiel 1 folgt auf die Nachfrage der Studentin durch Wiederholung von der Lehrkraft nur ein knappes „Ja“. In Beispiel 2 folgt auf die wiederholte Selbstkontrolle der Studentin wieder ein Turn von der Lehrkraft, was ganz kurz ist: „Ok“. In Beispiel 8 greift die Lehrkraft nicht noch einmal in die falsche Äußerung der Studentin 4, da die Lehrkraft die falsche Äußerung bereits verbessert hatte und sich der mentale Prozess bei der Studentin immer noch fortführt. Erst nachdem eine andere Studentin ihre Freundin verbessert, wendet sich die Lehrkraft an die anderen Studenten, ohne noch etwas Weiteres zu sagen. Beispiel 9 ist daher interessant, weil die Studentin 5 die Wiederholung der durch die Lehrkraft richtig gesetzten Äußerung nicht verwirklicht. Da das Ziel des Konversationsunterrichts darin besteht, das bereits Gewusste im Kontextrahmen richtig einzusetzen, ist es meines Erachtens angebracht hierzu auch Verbesserungen einzuführen, die dann durch die Wiederholung der Studenten geleistet wird. An dem letzten Beispiel sieht man aber keine wiederholende Handlung der Studentin, worauf dann auch die Lehrkraft nicht besteht.

Meines Erachtens sollte besonders im Konversationsunterricht der Fremdsprachen auf wiederholende Handlungen ein großer Wert gelegt werden und gezielt auf solche Handlungen eingegangen werden, da sie neben der Verständnissicherung auch die Funktion der Wissensverarbeitung haben. Auch die Studenten legen Wert auf die Korrektur der Äußerungen, die sie sogar explizit wie in Beispiel 1 verlangen können, die dann durch Wiederholungen im kognitiven Prozess der Studenten verarbeitet werden. In dieser vorliegenden Arbeit kommen Wiederholungen als Nachfrage, vorsorgliche Selbstkontrolle, Korrektur, Exothese zum Plan, Bestätigung, Vergewisserung, Bekräftigung der Äußerung oder aber auch einfach als Fehlen lassen vor.

In der Intonation der Wiederholungen kann man anhand der Abbildung 1 Unterschiede feststellen. Diese unterschiedlichen Betonungen dienen verschiedenen wissensverarbeitenden und verständnissichernden Zwecken, die dann den propositionalen Gehalt der Wiederholung ändern und gesellschaftlich angelegt sind.

Weitere Forschungen zu Wiederholungen im Konversationsunterricht können diese Arbeit womöglich unterstützen und auch Forschungen aus verschiedenen

Institutionen können die Möglichkeit dazu geben, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der wiederholenden Handlungen zwischen den Institutionen darlegen zu können.

Quellen:

- Becker-Mrotzeck, Michael/Vogt, Rüdiger (2001). Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Bühlig, Kristin (1996). Reformulierende Handlungen. Tübingen: Narr Verlag.
- Duman, Seyyare (2005). Aile Planlaması Danışmanlık Konuşmaları: Kurumsal Söylem Çözümlemesi. İstanbul: Simurg Yayıncılık: 144.
- Gülich, Elizabeth/Kotschi, Thomas (1987). Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, W. (Hrsg.) *Studia Grammatica XXV. Satz, Text, sprachliche Handlung.* DDR:Berlin: 199–261.
- Kameyama, Shinichi (1999). Wiederholen. In: Bühlig, Kristin/Matras, Yaron (Hrsg.) *Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Stauffenburg Verlag: 187-202.
- Kameyama, Shinichi (2004). Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen. Münster: Waxmann Verlag.
- Keller, H.-J. (1978). Rephrasieren im Schulunterricht. Düsseldorf: Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft (Magisterarbeit).
- Rehbein, Jochen (1977). Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler, 1977.
- Rehbein, Jochen (1979). Handlungstheorien. In: *Studium Linguistik 7/1979*: 1-25.
- Rehbein, Jochen/Schmidt, Thomas/Meyer, Bernd/Watzke, Franziska/Herkenrath, Annette (2004). Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B Nr. 56. Universität Hamburg, 2004.
- Türk Dil Kurumu (1998). Türkçe Sözlük K-Z Band 2, Ankara, 1998.
- Wiesmann, Bettina (1999). Universitäre Unterrichtsdiskurse- Strukturen und Anforderungen an Studierende. In: Bühlig, Kristin/Griesshaber, Wilhelm (Hrsg.) *Sprache in der Hochschullehre.* OBST 59: 13-42.